



TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diego Marlon SANTOS¹
Fabiana Silva Botta DEMIZU²
Renan Bandeirante de ARAÚJO³
Claudinei Magno Magre MENDES⁴

RESUMO

O artigo a seguir tem por objetivo possibilitar reflexões sobre as obras de Marx, Saviani e Enguita, apontando as contribuições da relação entre a escola e o capitalismo do(n) mundo do trabalho. Diante disso, destacamos a efetivação do trabalho docente, das condições materiais da sua existência, considerando que a sala de aula é a primeira bancada de trabalho do futuro trabalhador. Estas questões foram analisadas a partir de uma pesquisa bibliográfica, em que, enfatizamos os seguintes elementos: trabalho e a escola, formação continuada de professores e educação básica. O papel da formação continuada é uma estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação e esse tipo de formação deverá visar à abertura de novos horizontes na atuação profissional e terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. Dessa forma, diante de tantas exigências cada vez mais impositivas no mundo do trabalho, é preciso ressaltar que a formação dos docentes exige que estes profissionais desenvolvam conhecimentos cada vez mais complexos para fazer frente a situações, às vezes, paradoxais. Nessa perspectiva, a formação continuada de professores na educação básica deve permitir que se viva, na profissão, uma experiência prazerosa, valorizada por permitir tanto desvendar novas formas de ser, pensar e sentir, como a construção de projetos coletivos éticos para o mundo em que se vive.

Palavras-chave: Educação básica. Formação continuada. Trabalho docente.

TEACHING WORK AND THE CONTINUED TRAINING OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT

The following article aims to make possible reflections on the works of Marx, Saviani and Enguita, pointing out the contributions of the relationship between school and capitalism in the world of work. Faced with this, we highlight the effectiveness of teaching work, the material conditions of its existence, considering that the classroom is the first workbench of the future

¹ Graduação em Química Industrial e Licenciatura em Química. Mestre em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente Interdisciplinar da UNESPAR/Campus Paranavaí - PR. marlonquimica29@gmail.com

² Graduação em Ciências Biológicas e Pedagogia. Mestre em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente Interdisciplinar da UNESPAR/Campus Paranavaí - PR. fabybotta@hotmail.com

³ Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp/Araraquara. Professor do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente Interdisciplinar da UNESPAR/Campus Paranavaí - PR. renan-araujo@uol.com.br

⁴ Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente Interdisciplinar da UNESPAR/Campus Paranavaí - PR. mendes.claudinei@gmail.com

worker. These questions were analyzed from a bibliographical research, in which we emphasized the following elements: work and school, continuing teacher training and basic education. The role of continuing education is a strategy for permanent improvement in the quality of education and this type of training should aim at opening new horizons in professional practice and will have as purpose the reflection on the educational practice and the pursuit of its technical, ethical and political. Thus, in the face of so many increasingly demanding demands in the world of work, it is necessary to emphasize that the training of teachers requires that these professionals develop increasingly complex knowledge to face situations, sometimes paradoxical. In this perspective, the continuing education of teachers in basic education should allow a lively experience to be lived in the profession, valued for enabling both new ways of being, thinking and feeling, and the construction of collective ethical projects for the world in which if you live.

Keywords: Basic education. Continuing education. Teaching work.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho docente no campo da pesquisa na área educacional, tem como base o entendimento da natureza do trabalho docente como uma forma de “produção não-material”. A categoria trabalho é central na obra de Marx e desdobra-se em outras categorias não menos densas e complexas como, por exemplo, trabalho concreto e abstrato, simples e complexo, material e não-material, produtivo e improdutivo.

Segundo Marx (1986), a compreensão da categoria “produção” constitui uma totalidade extremamente complexa e composta de forma articulada pelos domínios do consumo, da distribuição, da troca e circulação. Por esse motivo o trabalho do indivíduo é posto, desde o início, como um trabalho social. Qualquer que seja a forma material do produto que ele cria ou ajuda a criar, ou que tenha comprado com o seu trabalho, não é um produto particular e determinado, mas sim uma determinada porção da produção coletiva.

Diante disso, Marx (1988) nos faz compreender melhor o trabalho como uma porção de produção coletiva, e sua escolha da categoria trabalho é orientada pelo fato de esta ser uma das categorias fundamentais de sua teoria sobre o capital.

Marx (1988) ressalta que é preciso levar em conta que o conceito de trabalho produtivo se estreita no âmbito da produção capitalista. A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador não produz mais para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que ele produza em geral. É preciso que ele produza mais valor. Nas palavras de Marx (1988), apenas é produtivo o trabalhador que produz mais valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Para exemplificar, Marx (1988, p.101-102) utiliza o caso de um mestre-escola, ou seja, o trabalho docente:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar.

Sob este olhar, podemos destacar que o trabalho produtivo faz com que o trabalhador seja visto como meio direto de valorização do capital. Portanto, o trabalho na sociedade capitalista se impõe como realidade independentemente de se ter consciência ou de qualquer juízo moral.

O resgate nos textos dos *Grundrisse*, de “O Capital”, da compreensão de Marx (1988) a respeito das categorias trabalho produtivo e improdutivo, material e não-material, tem por finalidade buscar relacionar estes termos à concepção de trabalho docente na atualidade. Então, em que sentido tais categorias são válidas para nos auxiliar na adequada compreensão da realidade? As categorias trabalho produtivo e improdutivo, produção material e não-material, podem nos auxiliar na compreensão do que é o trabalho docente hoje, como uma forma de prestação de serviços, no âmbito privado ou do Estado, sob a forma social do capital?

Fine (2001) diz que a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo tornou-se, recentemente, muito importante no campo da economia política marxista, pois o número crescente de funcionários do Estado não empregados na produção de mercadorias teria criado o problema analítico de explicar seu papel e sua significação. De acordo com Fine (2001, p. 386),

A definição que Marx propõe para o trabalho produtivo parece bastante clara, e o conceito de trabalho improdutivo dela decorre como trabalho *assalariado* que não é produtivo. O trabalho produtivo é contratado pelo capital no processo de produção, com o objetivo de criar mais-valia. Como tal, o trabalho produtivo diz respeito apenas às relações sob as quais os trabalhadores são organizados, e não à natureza do processo de produção, nem à natureza do produto. Cantores de ópera, professores e pintores de parede, tanto quanto mecânicos de automóveis ou mineiros, podem ser empregados pelos capitalistas tendo em vista o lucro. É isso que determina se são trabalhadores produtivos ou improdutos.

O trabalho docente, como qualquer outra forma de trabalho configurado sob a sociabilidade capitalista, insere-se no processo de reestruturação produtiva desencadeado nas últimas décadas. Sustentando as transformações no mundo do trabalho a partir da década de 1970, onde se alteram as formas de produção antes baseadas no taylorismo-fordismo, para o modelo pós-fordista de produzir, encontram-se as ideias neoliberais de flexibilidade,

privatização, terceirização, eficácia, qualidade total, para citar apenas algumas. E, no âmbito das correntes de pensamento, ganha força a “agenda pós-moderna” (MORAES, 2004) que, de modo geral, efetua a crítica à centralidade do trabalho no mundo contemporâneo e a busca de novas categorias que possam substituí-lo, inclusive, na produção do valor em termos capitalistas.

Nesse contexto, nota-se que a produção não-material não é jamais desprovida de materialidade, mas refere-se às próprias características do produto do trabalho. Qualquer trabalho, enquanto processo, exige e só se realiza por ter materialidade. No entanto, os resultados deste agir humano podem ser materiais ou não-materiais. Então, afirmar a materialidade do trabalho docente não significa negar a natureza não-material desse mesmo trabalho.

Conforme Dermeval Saviani (1991, p.106):

[...] quando nós distinguimos a produção material, de um lado, e a produção não-material, de outro, esta distinção está sendo feita sob o aspecto do produto, da finalidade, do resultado. Quando nós falamos que a educação é uma produção não-material, isto significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais. É nesse sentido que está posta a distinção.

Dessa forma, o referido autor chama a atenção para o fato de que a ação desenvolvida pela educação tem visibilidade sendo, assim, uma ação que só se exerce com base em um suporte material, que se realiza num contexto de materialidade. Tal como fez Saviani (1991), também buscamos a apreensão da categoria produção não-material na obra do próprio Marx. É no texto do Capítulo VI de “O Capital” que Marx destaca a questão da produção não-material. De acordo com Marx (2004, p. 119-120):

No caso da produção não material, mesmo quando é efetuada com vista exclusivamente à troca e mesmo que crie mercadorias, existem duas possibilidades: 1) O seu resultado são mercadorias que existem separadamente do produtor, ou seja, podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo, livros, quadros, todos os produtos artísticos que existem separadamente da atividade artística do seu criador e executante. A produção capitalista só se pode aplicar aqui de maneira muito limitada. Estas pessoas, sempre que não tomem oficiais etc., na qualidade de escultores (*sculptors*. Ing.) etc., em geral (salvo caso sejam independentes) trabalham para um capital comercial, como, por exemplo, editores livreiros, uma relação que constitui tão só uma forma de transição para o *modo de produção só formalmente capitalista*. Que nestas formas de transição alcance a exploração do trabalho um grau superlativo, tal não modifica em nada a essência do problema. 2) O produto não é separável do ato da produção. Também aqui o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, e só pode tê-lo, devido à natureza da coisa, em algumas esferas. (Necessito do *médico* e não do seu menino de recados.) Nas instituições de ensino, por exemplo, para o empresário da fábrica de conhecimentos os docentes podem ser meros assalariados. Casos similares não devem ser tidos em conta quando se analisa o conjunto da produção capitalista.

Nessa perspectiva, no caso da produção não-material, Marx (2004) indica algumas possibilidades diferentes. Sendo no primeiro caso: a) quando o produto pode circular como mercadoria no intervalo entre a produção e o consumo (livros, objetos de arte...), b) quando o produto não é separável do ato da produção (a própria aula, o serviço médico, a apresentação de uma peça de teatro...). Já no segundo caso, explicita-se como Marx (2004) traz à tona o conceito de produção não-material, sempre vinculando à produção material da vida humana e relacionado à questão do conhecimento e da capacidade humana de abstração. Por exemplo, para que, uma aula ocorra, faz-se necessário um conjunto de condições materiais que a possibilitem, entre as quais poderíamos citar o próprio espaço físico adequado; os materiais didáticos necessários (livros, cadernos, quadro, giz); os agentes envolvidos no processo (professores e alunos). O desenvolvimento do processo educativo (no caso, por meio da aula) exige alguma materialidade e não ocorre independente dela. Entretanto, os resultados deste processo de trabalho (educativo) estão para além da materialidade envolvida no sentido de pertencer ao âmbito do conhecimento, de algo que não tem, ao menos imediatamente, materialidade (corporeidade). Não obstante, o exercício da atividade educativa sempre “implica uma materialidade, e esta materialidade condiciona o seu desenvolvimento. A ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais” (SAVIANI, 1991, p. 15).

Nessa perspectiva, com o surgimento da sociedade capitalista, Saviani introduz ideias que foram fundamentais para a compreensão da relação entre educação escolar e produção capitalista. O autor trata dessa relação, como um instrumental teórico de combate ao pensamento pré-capitalista, especialmente daquelas que influenciam a esfera educacional.

Saviani (1996) afirma que o saber envolvido no processo educativo é determinado pela necessidade dos próprios seres humanos em assimilá-lo, necessidade construída histórica e coletivamente. A apropriação deste conhecimento historicamente produzido é condição para a humanização; não nascemos humanos, apenas o somos enquanto espécie, em nossas determinações biológicas, mas tornamo-nos humanos pelo trabalho educativo.

De acordo com Saviani (1996, p. 147),

O saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado, a educação tem de tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Sob este olhar, observamos que a necessidade de discutirmos com maior profundidade a relação ontológica entre trabalho e conhecimento relaciona-se a essa questão: a da

materialidade que envolve a efetivação do trabalho docente, forma de produção não-material que se articula ao âmbito do conhecimento, ao do saber produzido pelos seres humanos histórica e coletivamente em sua produção e reprodução das condições materiais da sua existência.

Sendo assim, buscamos esclarecer a seguinte questão: qual a influência das ideias de Marx, Saviani e Enguita no campo de pesquisa na área educacional sobre o trabalho docente? E, segundo o pensamento desses autores, qual é a relação entre trabalho, escola e a formação continuada na educação básica?

Estas questões foram analisadas a partir de uma pesquisa bibliográfica, tendo como referência as obras originais de Marx, Saviani e Enguita para a construção deste artigo. Nessa perspectiva, enfatizamos os seguintes elementos: trabalho e a escola, formação continuada de professores e educação básica.

O artigo a seguir tem por objetivo possibilitar reflexões sobre as obras de Marx, Saviani e Enguita, apontando as contribuições da relação entre a escola e o capitalismo do mundo do trabalho. Diante disso, destacamos a efetivação do trabalho docente, das condições materiais da sua existência, considerando que a sala de aula é a primeira bancada de trabalho do futuro trabalhador.

2 O TRABALHO E A ESCOLA

Com a ascensão do capitalismo, o processo de trabalho foi sendo organizado de forma a aumentar a produtividade, a diminuir despesas e a consolidar o regime de acumulação do capital. Portanto, poderemos compreender ao longo da pesquisa a relação entre escola e capitalismo, pautadas nas políticas neoliberais e não na função social de formação do aluno, e que estejam preparados para ingressar nesse novo mundo do trabalho.

Nesse contexto, entendemos que para Marx (1988) o trabalho é a necessidade natural de estabelecer a relação material entre homem e a natureza, portanto, o trabalho contextualizado mostra a realidade da sociedade capitalista em que vivemos. Dessa forma, o professor vive as consequências da relação capitalista com a globalização, podendo causar sérias mudanças ao trabalhador docente, como a sobrecarga de trabalho.

A partir do momento em que o capitalismo se desenvolve, a classe trabalhadora também se organiza para combater a intensidade do trabalho e a exploração dos donos do capital, pressuposto este que, na explicação de Marx e Engels (2001), dá origem a um processo de resistência operária na e pela qual,

[...] inicialmente operários entram em luta isoladamente; em seguida, operários de uma mesma fábrica; depois, operários de um setor industrial, em um mesmo local, contra um mesmo burguês, que explora diretamente. Dirigem seus ataques não somente contra as relações burguesas de produção; dirigem-nos também contra os próprios instrumentos de produção; destroem as mercadorias estrangeiras concorrentes, quebram máquinas, incendiam fábricas, procuram reconquistar a posição desaparecida do artesão medieval. (MARX; ENGELS, 2001, p. 37).

Portanto, não satisfeitos com a recusa dos trabalhadores da nova ordem social, os donos do capital, que já não se comprometiam ao máximo com a produção, recorreram a uma sistemática de integração do operariado às novas relações sociais de produção, de forma a moldá-lo no sentido de obter dele uma aceitação dócil e passiva. Era a reinvenção da escola, assim descrita por Enguita (1989):

A alienação do trabalhador dos fins, meios e processos de seu trabalho, sua submissão às exigências tanto do autocrata (o empresário) como do autômato (máquina), sua motivação mediante recompensas extrínsecas (salários), sua indiferença em relação ao conteúdo do trabalho, sua deferência à autoridade na empresa, suas relações competitivas no mercado de trabalho: tudo isso tem sua antecipação na escola. A sala de aula é a primeira bancada de trabalho do futuro trabalhador, e o professor, seu primeiro capataz – embora ambos suavizados [...]. (ENGUITA, 1989, p. 29-30).

Sob esse ponto de vista, podemos dizer que a escola passou a exercer um papel importante na promoção das relações sociais da produção capitalista como forma de preparar o indivíduo para o processo de trabalho dominante. Ela representa, então, uma passagem menos conflitiva para o mundo do trabalho, com ênfase no disciplinamento por meio do controle das atitudes e do comportamento dos alunos, mais do que da construção do conhecimento, propriamente.

Então, mediante a questão “qual o tipo de educação?”, Enguita (2004) responde, observando que a educação não seria mais o modelo das fases da manufatura e do fordismo da sociedade industrial, mas que traria outro ingrediente, que apresenta a seguir:

A relevância crescente da informação e do conhecimento desloca o peso da qualificação do componente operacional para o profissional e de ambos para o científico [...]. A aprendizagem profissional tem de ser, sobretudo, mais abstrata, já que se trata de adquirir um conhecimento a partir do qual deverão ser abordados os casos particulares, e um pouco mais ativa, já que o profissional deverá atuar por conta própria. A aprendizagem científica tem de ser ainda um pouco mais abstrata e, sobretudo, muito mais ativa (mais crítica em face do saber estabelecido), já que cabe ao cientista questionar e renovar os conhecimentos existentes. (ENGUITA, 2004, p. 41).

Neste enfoque, as instituições formadoras buscarão propiciar uma qualificação que garanta um exercício profissional de qualidade, o que significa buscar estratégias que favoreçam a boa formação e um desenvolvimento profissional que possibilite aos estudantes dominar e interpretar conceitos, elaborar os seus próprios e aplicá-los em situações concretas.

Diante de tantas exigências cada vez mais impositivas no mundo do trabalho, é preciso ressaltar que a formação dos docentes exige que estes profissionais desenvolvam conhecimentos cada vez mais complexos para fazer frente a situações, às vezes, paradoxais. Isso exige que os docentes busquem aprofundar e aprimorar seus conhecimentos e a sua prática pedagógica, atualizando os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, como condição de desenvolver uma prática social transformadora.

Semeghini (2009, p. 75) salienta que,

Com a abordagem do trabalho, em Lukács, iniciamos uma reflexão destacando o trabalho em seu caráter fundante do ser social, como atividade permanente e imanente da própria existência humana e elemento impulsionador para a dinâmica da vida em sociedade. Incidindo de forma decisiva no processo de ruptura do homem com seu meio natural, constitui-se num elemento capaz de explicar o homem em seu caráter de complexidade.

Sob este olhar, podemos iniciar a reflexão sobre o trabalho em seu caráter de ser social na atual sociedade capitalista. Desse modo, temos que compreender o trabalho docente como uma forma específica de práxis social.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao iniciarmos nossa discussão sobre a formação continuada, entendemos que esta tem a função de permitir que se viva, na profissão, uma experiência prazerosa, valorizada por permitir tanto desvendar novas formas de ser, pensar e sentir, como a construção de projetos coletivos éticos para o mundo em que se vive.

De acordo com Schnetzler (1996 apud ROSA; SCHNETZLER, 2003, p. 27), três razões têm sido geralmente apontadas para esclarecer a formação continuada de professores:

- a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino e aprendizagem só acontece pela ação do professor;
- a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática;
- em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

Muitos têm sido os esforços para dar continuidade à formação dos professores. Cabe ressaltar que a continuidade da formação quase sempre visa aperfeiçoar a formação inicial de

professores. Esta tem contribuído pouco para ajudá-los a atuar de forma mais competente em sala de aula, não propiciando aos futuros docentes oportunidades para produzir inovações pedagógicas, enfrentar os desafios das mudanças constantes que ocorrem na sociedade contemporânea. Geralmente, o currículo da formação inicial está marcado por um conjunto de ações burocráticas e cartoriais, como também por um distanciamento da realidade da escola, não atendendo às exigências presentes na prática educativa, o que resulta na dicotomização entre teoria e prática.

Assim, acreditamos que na formação inicial não se esgota a formação necessária para a atuação do professor. O exercício cotidiano da prática docente cria a possibilidade de compreender melhor a prática e como atuar frente aos desafios que ela impõe, sendo assim um campo propício para a formação continuada.

Apesar do esforço de inovação e renovação da formação inicial sobretudo nas instituições de ensino superior, a verdade é que os futuros professores e educadores saem impreparados para se confrontarem com a realidade e sobretudo resolver os problemas que as suas práticas lhes põe no dia-a-dia. (CRÓ, 1998, p. 75).

A formação inicial deve ser encarada como o início de um longo aprendizado que não se encerra ao término do curso, mas que se prolonga numa trajetória de intenso estudo. Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de ser caracterizada como correção e revisão de erros, mas como a continuidade da formação, entendida como aprendizado da docência.

Para Garcia (1995), na prática de formação dos professores há princípios subjacentes que são considerados importantes para o desenvolvimento profissional. Porém, conceber a formação de professores como contínua é um processo que, mesmo constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deve manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação de professores, tanto quanto a necessidade de integrar a formação de professores aos processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.

Dessa forma, a formação docente deve ser vista com os olhares dos professores, a partir de suas necessidades e dos problemas que enfrentam no dia a dia de sala de aula. Cada escola é única, tem questões específicas, que devem ser abordadas no processo contínuo da formação com o coletivo da escola, contribuindo para a formação coletiva dos profissionais inseridos na prática educativa.

A formação deve ser concebida como estratégia para facilitar a melhoria do ensino, havendo também a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola, pois o contexto educativo precisa ser favorável à

aprendizagem dos professores, à integração entre formação em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, à formação pedagógica dos professores.

A atual legislação brasileira sobre educação, Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (LDB/96), estabelece obrigatoriedade de períodos de continuidade, aperfeiçoamento, períodos dedicados para os estudos, carga horária que priorize horários específicos agregados à carga horária de trabalho total remunerada, determinando ainda que a administração realize programas de capacitação para todos os professores em exercício. Ainda na referida lei, a formação continuada recebe destaque, por exemplo, no art. 67, onde lemos que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, p. 23).

A preocupação com a forma, a maneira como deve constituir-se essa formação aparece no art. 61, o qual diz que:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [...] II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. (BRASIL, 1996, p. 22).

Quanto às formas de financiamento para operacionalização desses processos de formação continuada, podemos observar essa questão no art. 70 da LDB/96, o qual coloca que as despesas com o aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação deverão ser consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino. Nesse sentido, o Fundo para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), prevê a capacitação de profissionais do magistério com recursos da parcela de 40%, destinada às despesas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE):

O conjunto de despesas com MDE nas quais essa parcela de 40% do Fundeb deve ser aplicada, compreende: a) Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação, contemplando: remuneração e capacitação, sob a forma de formação continuada, de trabalhadores da educação básica [...]. (BRASIL, 2008, p. 24).

Essa formação poderá ser tanto na perspectiva da atualização e no aprofundamento dos conhecimentos profissionais (formação continuada), a partir de programas de aperfeiçoamento profissional, assegurado nos planos de carreira do magistério público, quanto para fins de formação inicial, de professores em serviço, na perspectiva da habilitação desses profissionais, de forma compatível com a LDB/96.

Essa atenção que a formação continuada recebe na LDB/96, é reafirmada no Plano Nacional de Educação de 2001, onde o governo salienta que a melhoria da qualidade do ensino, somente poderá ser alcançada com a valorização do magistério, a qual, segundo o documento: “só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e a formação continuada” (BRASIL, 2001, p. 6). Na parte em que trata das diretrizes para a qualificação dos profissionais da educação, o referido documento traz que a “[...] implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do país [...]” (BRASIL, 1996, p. 77).

O papel da formação continuada é expresso no texto como parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação e esse tipo de formação deverá visar “à abertura de novos horizontes na atuação profissional” (BRASIL, 2001, p. 33) e terá como finalidade “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político” (BRASIL, 2001, p. 33). Dentre os princípios, nos quais as organizações das ações de formação continuada (e também da formação inicial) devem estar baseadas, no documento destaca-se, entre outros: a atividade docente como foco formativo; a pesquisa como princípio formativo; o trabalho coletivo interdisciplinar; o desenvolvimento do compromisso social e político do magistério, etc.

Quanto às políticas merece destaque o Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências, onde a importância da formação continuada, como forma de atualização e reflexão sobre o trabalho docente, é reafirmada.

As legislações mais atuais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 (BRASIL, 2014, p. 8), ressalta as metas e estratégias da formação continuada que são:

- promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
- estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos.

Diante disso, observamos que o PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Nessa perspectiva, estão inclusas as metas de promover um avanço na formação inicial e continuada dos professores, estimulando a criação de cursos de formação para profissionais da educação como propostas que estejam relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem.

Ao discutir o processo de formação continuada, Leite (2003) aponta que a escola tem como um dos seus papéis bem definidos o de produzir conhecimentos. Em decorrência, os professores são os grandes facilitadores da construção desse conhecimento, mediante a sua autoridade (não no sentido mais radical da palavra) em manejar o processo de ensino, em sala de aula.

O professor, juntamente com a escola, tem uma postura de educador e facilitador na construção desse conhecimento e, portanto, deve se preocupar muito com o que aprende, como aprende, o que ensina, como ensina, como é seu trabalho em sala de aula e, sobretudo, com a sua formação permanente e constante (LEITE, 2003).

Nessa mesma linha, Saviani (1991) enfatiza que a escola apresenta como papel principal a socialização de saberes sistematizados e existe para possibilitar ao povo o saber elaborado, ou seja, científico. A escola influencia diretamente sobre a delimitação do papel do professor, no processo de ensino e aprendizagem.

A formação continuada, no Brasil, deve seguir as necessidades de ensino e as demandas dos professores em exercício, devendo ser assegurado o trabalho de conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional, de forma a promover o desenvolvimento das competências para a atuação docente, nos momentos de formulação, planejamento e avaliação de projetos avaliativos nas escolas (BRASIL, 1999).

Os projetos de formação continuada, segundo as Diretrizes Educacionais apresentadas pelos Referenciais para a Formação de Professores e apontadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1999), devem ocorrer na própria escola, em parcerias com as Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo o coletivo de uma ou mais escolas.

Conforme propõe a LDB/96 (BRASIL, 1999), este estudo defenderá que a formação continuada deve proporcionar uma reflexão constante ao professor, em seu local de trabalho. Um repensar cotidiano sobre suas práticas, com o intuito de melhorar suas condições de trabalho e, principalmente, o sistema educacional como um todo.

Ao se pensar em programas de formação continuada sob o prisma da racionalidade prática, é necessário então superar o hiato entre teoria e prática para fundamentar ações pedagógicas produzidas a partir de saberes tácitos dos professores. A racionalidade prática

permite tal reflexão, redimensionando as ações, permitindo o esclarecimento e o desenvolvimento dos professores como profissionais.

Assim, considerando a história da formação continuada de professores em nosso país, especialistas em formação docente pretendem hoje avançar no discurso, superando o modelo baseado na racionalidade técnica, vigente nas três últimas décadas. No entanto, discurso não é ação, por isso é necessário, do ponto de vista da pesquisa educacional, compreender melhor que caminhos devem ser trilhados para que ele se transforme em ação.

Maldaner (2000, p. 25) ressalta que,

os processos de formação continuada já testados e que podem dar respostas positivas têm algumas características relevantes: os grupos de professores que decidem “tomar nas próprias mãos” o tipo de aula e o conteúdo que irão ensinar, tendo a orientação maior – parâmetros curriculares por exemplo –, como referência e não como fim; a prevalência dos coletivos organizados sobre indivíduos isolados como forma de ação; a interação com professores universitários, envolvidos e comprometidos com a formação de novos professores; o compromisso das escolas com a formação continuada de seus professores e com a formação de novos professores compartilhando seus espaços e conquistas [...].

Quando professores decidem “tomar nas próprias mãos” o tipo de aula e o conteúdo que irão ensinar, um dos caminhos para viabilização deste processo pode ser a associação ensino com pesquisa ou, em outras palavras, a introdução dos professores em processos de investigação-ação de sua própria prática pedagógica.

Por outro lado, há também modelos que veem a importância da Formação Continuada como consequência da constatação de que o campo educacional é muito dinâmico, requerendo que os educadores lidem constantemente com novos conhecimentos a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Essa situação requer, assim, que a base conceitual e as habilidades pedagógicas dos professores sejam constantemente expandidas e aprimoradas, de modo que consigam atender às novas demandas que a profissão lhes coloca.

A maioria dos estudos sobre a formação continuada, como explica Imbernón (2010), passou de uma fase descritiva para uma fase mais experimental em decorrência da difusão dos cursos de formação e do interesse político sobre o tema. Nas últimas décadas, foram realizados inúmeros programas de formação continuada de professores e muitos deles foram avaliados e tornaram-se objeto de pesquisa. Alguns desses estudos apontaram problemas sérios, mas também identificaram propostas inovadoras, que trazem à área novas reflexões.

Como bem destaca Imbernón (2010), os conhecimentos teóricos e práticos acerca da formação continuada de professores, consolidados nos últimos 30 anos, permitem identificar evidências “[...] para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, se dedicam à formação

continuada de professores. Conhecê-las implica analisar os acertos e os erros e ter consciência de tudo o que nos resta conhecer e avançar” (IMBERNÓN, 2010, p. 10).

Sob este olhar, com relação a todo o investimento e esforço realizado para a implementação de programas inovadores de formação de professores, o retorno verificado tem estado sempre aquém do esperado, como mostram os relatórios do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Neles, é reiteradamente apontado o “baixo impacto” dos programas de capacitação, transformação e aprimoramento das práticas docentes, de modo que se faz necessária uma revisão crítica dos modelos de formação permanente predominantes nas políticas de aperfeiçoamento e, sobretudo, um avanço nas análises e na elaboração de novos enfoques para o desenvolvimento profissional dos docentes (VEZUB, 2007).

Segundo Hargreaves (1995), cabe à Formação Continuada desenvolver essa reflexão crítica para que as redes de ensino contem com professores com um maior e melhor conhecimento acerca de cinco aspectos tidos como fundamentais:

- As microconfigurações políticas da escola em que se atua, ganhando consciência das relações de poder nela presentes;
- A necessidade de fortalecer pares, auxiliando-os a ganhar um pleno compromisso como o ensinar, capaz de motivá-los a se tornarem mais competentes para imprimir maior eficácia em sua prática pedagógica;
- A importância de retirar as famílias dos alunos do papel passivo que a escola tende a lhes atribuir (o de ser apenas informado sobre as decisões tomadas) e envolvê-las nos assuntos escolares, por meio de parcerias na elaboração e implementação de novas ações;
- A inutilidade de evitar conflitos, aquiescendo ou sendo envolvido em consensos superficiais sobre questões de ensino-aprendizagem e de assumir uma postura proativa, na qual dilemas e impasses são analisados e discutidos;
- Os efeitos sociais e políticos de longo prazo decorrentes do trabalho desenvolvido em sala de aula, assumindo uma postura em que preconceitos cedem lugar à convicção de que todas as crianças podem aprender se receberem auxílio para tanto. (HARGREAVES, 1995, p. 20).

Nessa visão, temos que entender que a formação continuada pode mobilizar saberes, mas também necessita de um professor aberto e crítico a mudanças em torno de sua prática docente, por meio de reflexões que contribuam com o seu desenvolvimento profissional no ambiente escolar. Sendo assim, a partir do momento que o professor passa a se conhecer melhor poderá ter uma atuação mais eficiente, buscando relacionar seus aspectos pessoais, seu olhar característico, seus valores com o mundo do trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste artigo foi discutir a relação entre o trabalho docente e a formação de professores. Primeiramente, foi apresentado o estudo sobre a influência de Marx, Saviani e Enguita no campo de pesquisa na área educacional sobre o trabalho docente, e a relação entre o trabalho e a escola.

Nesse sentido, é importante a forma de produção não-material que se articula ao âmbito do conhecimento, ao do saber produzido pelos seres humanos histórica e coletivamente em sua produção e reprodução, discutirmos com maior profundidade como a relação ontológica entre trabalho e conhecimento relaciona-se a essa questão: a da materialidade que envolve a efetivação do trabalho docente e das condições materiais da sua existência.

Diante de tantas exigências cada vez mais impositivas no mundo do trabalho, é preciso ressaltar que a formação dos docentes exige que estes profissionais desenvolvam conhecimentos cada vez mais complexos para fazer frente a situações, às vezes, paradoxais. Isso exige que os docentes busquem aprofundar e aprimorar seus conhecimentos e a sua prática pedagógica, atualizando os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, como condição de desenvolver uma prática social transformadora.

Conclui-se que a formação continuada na educação básica deve ser valorizada e favorecer o aperfeiçoamento constante dos professores por meio de diferentes ações que têm como objetivos avaliar a prática docente que será desenvolvida, dar atenção às necessidades da formação, discutindo pontos de vista e compartilhando descobertas. Nessa perspectiva, constata-se que não é somente o professor que deve estar em plena formação, mas todos os envolvidos no contexto escolar, como pedagogos, professores, estagiários e funcionários.

Por fim, precisa ser feita uma reflexão crítica dentro de um contexto nacional sobre a formação continuada, pois é uma estratégia de melhoria permanente na educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 02 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **FUNDEB**. Manual de Orientação. 2008. Disponível em: <<http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/190?show=full>> Acesso em: 18 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf> . Acesso em: 12 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: A Secretaria, 1999.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 mai. 2015.

CRÓ, M. de L. **Formação inicial e contínua de educadores/professores**. Porto: Porto Editora, 1998.

ENGUIITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

_____. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FINE, B. Trabalho produtivo e improdutivo. In: BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

GARCIA, M. C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1995.

HARGREAVES, A. introduction. In: CLARK, C.M. (Eds.). **Thoughtful teaching**. Wellington: Cassel, 1995, p. 20.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEITE, L. P. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial**. 2003. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

MALDANER, O. A. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química**. Professores/pesquisadores. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MARX, K. **O Capital**: Livro I, Capítulo VI (inédito). São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. V. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____. **Elementos Fundamentais para la crítica de la Economía Política. (Grundrisse)**. Trad. Pedro Scaron. México: Ed. Siglo Veintiuno, 1986.

_____.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista em 1848**. Tradução de Sueli Tomazzini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004.

ROSA, M. I. de F. P. dos S.; SCHNETZLER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1991.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: SILVA JÚNIOR, C. A. BICUDO M. A. V. **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996.

SEMEGHINI, M. I. C. Trabalho e ser social: uma reflexão da ontologia de György Lukács. **Revista Contradictio**, v. 2, n. 1, p. 75-100, 2009.

SCHNETZLER, R. P. Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências? II ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS. **Anais...** Piracicaba: UNIMEP, p. 18-20, out. 1996.

VEZUB, L. F. **La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad**. 2007. Disponível em:
<<http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2015.

Recebido em: 18 de janeiro de 2018

Aceito em: 18 de setembro de 2018